

## ENTREVISTA | ENTREVISTA | INTERVIEW



Entrevista com Profa. Dra. Rosângela Hammes Rodrigues concedida a Rodrigo Acosta Pereira\*

**Rosângela Hammes Rodrigues** é graduada em Letras - Português: Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (1988), mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (1991) e doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) (2001). Realizou pós-doutorado na Universidade do Minho (UMinho), em Portugal, e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no curso de Licenciatura em Letras Português, no Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) e no Programa de Pós-graduação Profissional em Letras; é Coordenadora do Programa Pós-graduação Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFSC) (2023-2025) e membro do Conselho Gestor do PROFLETRAS (2023-2025). É Membro do GT - Gêneros Textuais/Discursivos da ANPOLL. É associada plena da Associação Brasileira em Linguística Aplicada (ALAB). É pesquisadora no Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA). É coordenadora do programa de extensão “Formação continuada de professores: ensino e aprendizagem de língua portuguesa na Educação Básica”. Foi coordenadora do NELA no período de 2009 a 2013; vice-presidente da ANPOLL para o biênio 2012-2014; vice coordenadora (2004-2008) e coordenadora (2008-2012) do PPGL; coordenadora do Programa PROFLETRAS/UFSC (2013-2015; 2016-2019; 2021-2023); membro do conselho gestor do PROFLETRAS (2013-2015) e vice coordenadora do Programa PROFLETRAS/UFSC (2019-2021; 2021). Participou como Avaliadora de livros didáticos do MEC/PNLD 2018: livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio; como Comissão Técnica de avaliação de livros didáticos do MEC/PNLD 2020 (portaria ministerial): livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental anos finais; como Comissão Pedagógica de avaliação de livros didáticos do MEC/PNLD 2021: livros didáticos do Ensino Médio Projetos de Vida e Língua Portuguesa; como coordenadora adjunta de avaliação de livros didáticos do PNLD 2023: Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental anos iniciais e livros de alfabetização; e como Comissão Pedagógica de avaliação de livros didáticos de 2024: livros

---

\* Professor de Linguística Aplicada na UFSC, atua na graduação e na Pós-graduação em Linguística e no PROFLETRAS. Coordena o NELA - Núcleo de estudos em Linguística Aplicada. Pesquisador CNPq - PQ2. E-mail: drigo\_acosta@yahoo.com.br

didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental anos finais. Tem experiência na Educação Básica (alfabetização e ensino de língua portuguesa) e no Ensino Superior, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua portuguesa; ensino e aprendizagem de produção textual, leitura, prática de análise linguística; gêneros do discurso; formação de professores; perspectiva dialógica da linguagem; Círculo de Bakhtin. Foi editora de revistas científicas: Fórum Linguístico, Working Papers em Linguística e Revista da ANPOLL.

**Rodrigo Acosta Pereira (RAP): Professora, esse dossiê aborda a questão das práticas de linguagem na esfera acadêmica. Para iniciar nossa conversa, gostaríamos que você abordasse um pouco da história do trabalho com a “leitura e a produção textual acadêmica” na UFSC, onde você atua há 30 anos.**

**Rosângela Hammes Rodrigues:** A entrevista começa com uma pergunta em que há uma concepção teórica acerca da linguagem, entendida como prática social, e do ensino e aprendizagem da linguagem numa dada esfera social, a acadêmica e a científica. E nas respostas também assumo essas concepções. Por isso usarei a expressão “linguagem” entendendo-a como a língua na interação, como mediadora das interações entre sujeitos sociais. E quando usar a expressão “língua” na minha voz, tomo-a nessa perspectiva teórica e não como a língua abstraída do seu intercurso social (o sistema da língua). Além disso, no decorrer da resposta a essa questão, como faço uma lembrança da minha vida estudantil e profissional na UFSC, as mudanças de concepções teóricas vão reverberar nas escolhas lexicais, mostrando que os signos não são neutros, mas adensados por valorações teórico-axiológicas. Assim sendo, como meu olhar memorialístico além de ser um olhar exotópico é também um olhar valorado cientificamente, vou manter a expressão “práticas de linguagem” por ser essa a minha concepção teórica, como já dito, mesmo analisando as práticas de ensino de décadas passadas; ao mesmo tempo, mantenho os termos dessas décadas, de modo que ficam marcadas as diferentes concepções teóricas acerca da linguagem, do texto e do ensino de “língua portuguesa” no ensino superior.

Atuo na UFSC como professora efetiva há 30 anos. No entanto, se considerar a minha formação de graduação e de pós-graduação e ainda minha atuação como professora substituta, são 39 anos de convivência com a Universidade. Essa retrospectiva é interessante porque permite observar o processo pelo qual se compreende o papel do ensino da leitura e da produção de textos na universidade (ou de “língua portuguesa”, a depender da visão teórica ou de senso comum) em um longo tempo histórico: porque ensinar a leitura e a produção de textos na universidade, para quem, o que envolve concepção de linguagem, de texto, de leitura e de escrita, de normas linguísticas e o papel de disciplinas de leitura e produção de textos no ensino superior.

Assim sendo, vou começar destacando a questão do ensino de textos vivenciada como estudante de graduação; ou seja, do ponto de vista da aprendizagem de produção de textos. Iniciei o Curso Graduação em Letras: Português no ano de 1985. Na matriz curricular havia uma disciplina voltada para o ensino de produção de textos, de nome “LLV 1150 - Teoria e prática de redação”. Não tenho mais o plano de ensino, mas no Sistema Acadêmico de Graduação da UFSC<sup>1</sup> há o programa de ensino dessa disciplina, destinada aos cursos de Letras e de Direito. Ao observar a ementa, os objetivos e o conteúdo programático constantes no programa<sup>2</sup>, encontramos o que se segue:

<sup>1</sup> Faço toda essa retomada com base no Sistema Acadêmico de Graduação da UFSC e nos meus memoriais descritivos, com seus respectivos anexos, feitos para a progressão funcional na UFSC. Infelizmente, em dado momento me desfiz de todos os planos de ensino e das pastas de atividades, que poderiam fornecer mais informações para a elaboração das respostas desta entrevista.

<sup>2</sup> Os programas de ensino mais antigos de ensino da produção textual constantes no Sistema Acadêmico de Graduação da UFSC são de 1971: LLV1101 – Português I A e LLV1102 – Português II A. A ementa e o conteúdo programático são parecidos, com a ressalva de que o programa da primeira disciplina seria dado em maior profundidade, como podemos ler a seguir: “EMENTA: Expressão oral: dicção, entonação e leitura. Expressão escrita: interpretação e redação. Gramática Aplicada: revisão geral. Nota --- Este programa será dado em maior profundidade do que o Português I-B, atendendo-se à diferenciação da aplicação de textos. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: I - A Comunicação Humana, II - Dicção (ortoépia e prosódia), III - Leitura (silenciosa e oral), IV - Compreensão (Interpretação), V - Estrutura das Palavras, VI – Ortografia [...] VII - Regência, Crase e Conjugação Verbal, VIII - Concordância (nominal e verbal), IX - Sintaxe de Colocação, X - Redação Oficial”.

EMENTA: Estruturação frasal. Estrutura da Redação. Redação Técnica: características e normas. Técnicas de anotação. Redação criativa.

OBJETIVOS:

Levar o aluno a construir textos sistematicamente estruturados de acordo com as técnicas e características da descrição, da narração, da dissertação e da redação oficial.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

I - ESTRUTURA DA FRASE EM GERAL

1. Características: elementos, importância e extensão.
2. Sintaxe de colocação: ordem direta e inversa.
3. O período composto:
  - a) Idéia central e secundárias
  - b) Emprego das conjunções coordenativas e subordinativas
  - c) Emprego dos pronomes relativos

4. Exercícios de aplicação

II - ESTUDO DA DESCRIÇÃO

1. Tipos e características
2. Descrição orientada e criativa
3. Exercícios de aplicação

III - ESTUDO DA NARRAÇÃO

1. Tipos e características
2. Narração orientada e criativa
3. Exercícios de aplicação

IV- ESTUDO DA DISSERTAÇÃO

1. Tipos e características
2. Dissertação orientada e criativa
3. Exercícios de aplicação

V - REDAÇÃO OFICIAL

- a) de ofício
- b) de requerimento
- c) de relatório
- d) de currículo vitae
- e) de atestado e certidão
- f) de ata

Não me recordo se o plano da disciplina que cursei era exatamente o mesmo<sup>3</sup>, mas lembro da professora que ministrou a disciplina para minha turma<sup>4</sup> e das aulas de redação, com a produção de descrições, narrações e dissertações. Junto com a redação desses textos, também havia discussão de usos da norma-padrão e de aspectos notacionais da escrita. Olhando exotopicamente o cronotopo do ensino de textos na universidade na década de 1980, agora pelo olhar de docente e pesquisadora da área, observo que o que está em cena, ou seja, o que se deseja que o aluno aprenda, são questões notacionais da escrita, norma-padrão e a chamada “redação” no que se refere à produção de textos, baseada em uma tipologia abstrata do texto, que toma como base de classificação alguns critérios de ordem estrutural. E assim, o que era uma tipologia abstrata de classificação dos textos em narrativo, descritivo e dissertativo, transformou-se em modelo concreto para o ensino de textos, ainda que sem lastro nas práticas sociais fora da escola: narração, descrição e dissertação<sup>5</sup>, seja na universidade, seja na educação básica.

<sup>3</sup> Ao menos houve alteração na lista de referências, uma vez que há obras cuja edição e data de publicação (1989) são posteriores ao ano de 1985.

<sup>4</sup> Professora Natália Lobor Cancelier.

<sup>5</sup> Esta tipologia teve tanto impacto que se mantém em concursos de acesso ao ensino superior ou concursos públicos: “Redação: dissertação”.

Faltam ainda pesquisas mais densas sobre esse intervalo do ensino da produção de textos entre a queda da disciplina escolar Retórica e a retomada do ensino de produção de textos no componente curricular<sup>6</sup> escolar Língua Portuguesa que aponte para a passagem da composição, lastreada na Retórica, para a redação<sup>7, 8</sup>. Dentre alguns fatores estão o desprestígio social da Retórica na primeira metade do século passado e a ascensão do tecnicismo no começo da segunda metade do século passado, da criatividade originada das novas mídias de comunicação, em especial a da televisão, e do behaviorismo, que impactaram diretamente a escola em todas as suas facetas. Opto por desenvolver apenas, e rapidamente, o tecnicismo em sua versão escolar. Se analisarmos o processo de elaboração da LDB5692/71, vemos a mão forte da United States Agency for International Development (USAID), que assinala a política estadunidense de dominação dos países do chamado terceiro mundo, bem como o lastro das teorias da expressão e da teoria da comunicação<sup>9</sup> no que refere à linguagem e seu ensino na escola. Embora se percebam traços de orientar o ensino para o uso da língua na LDB, a teoria que sustenta essa concepção é a da comunicação, alicerçada no estruturalismo e no esquema da comunicação do Jakobson, bem como na visada das telecomunicações, que estavam em ascensão: como levar um sinal/uma mensagem de um lugar (emissor) para outro (receptor) sem perder essa mensagem. E assim o estudante foi visto como um emissor e um receptor de mensagens, cabendo à escola ensinar a codificar e decodificar essas mensagens<sup>10</sup>.

No caso do ensino de produção de textos, o tecnicismo se fez extremamente presente: não importava um projeto de dizer, para quem dizer, com que objetivos, o que estava de certo modo no horizonte da composição na Retórica, por exemplo. Importava dominar a técnica da redação do texto em sua imanência, colada na taxionomia dos tipos textuais narrativo/narração, descritivo/descrição e dissertativo/dissertação. Uma parte do processo da produção do texto passa a ser vista como o todo do texto; dito de outro modo, abstraiu-se a composição de discursos, a produção de textos das situações de interação, sobrando as estruturas textuais, que passaram a ser o foco, ensinadas como técnicas. É exemplo desse processo o livro de Branca Granatic, “Técnicas Básicas de Redação”, publicado na década de 1980 para o ensino da redação, e com inúmeras novas edições, que se estenderam até 2000.

Outrossim, temos de considerar que o ensino da produção textual entra no horizonte escolar e universitário a partir da introdução da redação nos exames de acesso ao ensino superior, ou seja, nos vestibulares, cujo resultado mostrou um baixo domínio da escrita pelos vestibulandos, apesar dos seus 12 anos de escolaridade e dos 12 anos em contato com o componente curricular escolar Língua Portuguesa. Esses resultados alarmaram a educação superior e muito se pesquisou e se debateu sobre o tema. Muitas foram as pesquisas que se debruçaram sobre a redação no vestibular na década de 1980. Seria falso apontar uma única causa para esse estado, pois há um conjunto de fatores que levam a esse precário domínio da escrita, que passa, inclusive, pela concepção da prova no vestibular. Não obstante, estudos mostraram que havia poucas aulas dedicadas ao ensino da produção textual no componente curricular Língua Portuguesa. Isso produziu ações como a produção de livros didáticos de ensino de redação para o segundo grau e para o terceiro grau, que convergiu com a concepção tecnicista de ensino da época.

Ao mesmo tempo, o programa de ensino da disciplina em discussão apresenta a obra de Othon Garcia, “Comunicação em Prosa Moderna: aprender a escrever, aprendendo a pensar”, cuja primeira edição é de 1967. Uma síntese do programa dessa disciplina aponta para a convivência de duas concepções voltadas para o ensino da produção de textos, cujo lastro está na língua como estrutura

<sup>6</sup> Ao tratar do ensino superior, uso a expressão “disciplina”; já ao tratar da educação básica, sigo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passou a usar a expressão “componente curricular”, ao invés de manter o termo “disciplina”.

<sup>7</sup> Temos pesquisas a respeito, como, por exemplo, as dissertações de Clecio dos Santos Bunzen Júnior, Livro Didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso (2005) e de Giselle Fernandes, Livros de Redação no Brasil: o começo de uma história (2001), que abordam aspectos da questão. Mas, a meu ver, faltam ainda pesquisas mais densas sobre a entrada da redação na escola, considerando de modo particular as tradições e/ou teorias que a sustentam, para além das questões que aqui pontuo.

<sup>8</sup> Se observarmos programas de ensino da primeira metade do século XX vamos ver as duas concepções na escola, de modo que se pode encontrar em um mesmo material didático: “Escreva uma composição...” ou “Escreva uma redação”.

<sup>9</sup> Agrupadas e denominadas pelo Círculo de Bakhtin como subjetivismo idealista e objetivismo abstrato, respectivamente.

<sup>10</sup> Foge ao escopo dessa entrevista, por questões de espaço, como a teoria da comunicação entrou na escola: mais um conteúdo conceitual a se ensinar. Os materiais didáticos da época são recheados com o esquema da comunicação do Jakobson, em que o aluno deveria identificar as diferentes funções da linguagem em fragmentos de texto. Esse modelo de “ensino conceitual” também se fez presente nas disciplinas de produção textual nas universidades.

do qual nos apropriamos para codificar e decodificar mensagens e na língua como expressão do pensamento<sup>11</sup>, sendo que essa obra, em seus capítulos, passeia pelas duas concepções de língua e de ensino da produção de textos, bem como renuncia aspectos do ensino da composição da Retórica, dentre outras particularidades.

O programa de ensino em discussão e as duas obras citadas são enunciados desse momento histórico, de como se concebia a linguagem, a produção de textos e seu ensino na universidade. O foco estava ora na expressão do pensamento, ora nas técnicas para a escrita da redação, assentada na tipologia da narração, descrição e dissertação. Na disciplina, lembro mais do enfoque na tipologia textual, com a produção de descrições, narrações e dissertações.

CAPÍTULO IV – A descrição de objetos ou a técnica do retrato [...] Lembrete gramatical [...] Atividade ortográfica.

[...]

#### **Tipos de redação ou composição**

Tudo o que se escreve recebe o nome genérico de **redação** (ou composição). Existem três tipos de redação: **descrição, narração e dissertação**. É importante que você consiga perceber a diferença entre elas. (Granatic, 1995<sup>12</sup>, p. 8-13, grifo da autora).

Como podemos observar na citação, o modelo era o da tipologia da narração, descrição e dissertação e o foco na produção de textos estava no domínio de algumas técnicas redacionais, acrescida da preocupação com a ortografia e com a norma-padrão. No caso da descrição, as técnicas eram de descrição de pessoas, objetos constituídos de uma parte e objetos constituídos de várias partes, descrição de ambientes e descrição de paisagens. Embora o domínio dessas técnicas possa ser profícuo para a produção de textos, pois foca alguns aspectos do processo da textualização, a produção de textos não considera questões atinentes aos aspectos interacionais e, logo, às interações na esfera acadêmica e científica, o que levaria à leitura, ausculta e produção de textos específicos dessas esferas.

Já no segundo semestre de 1993 retornei para a UFSC como professora substituta e em 1994 assumi a vaga de professora efetiva. Agora estava em outro lugar, assumia o papel de professora. Nessa época, o Departamento de Língua e Literatura Vernáculas (DLLV) oferecia várias disciplinas de produção de textos, seja para os Cursos de Graduação em Letras<sup>13</sup>, seja para inúmeros cursos de graduação de outras áreas, como: LLV 5251 - Língua Portuguesa I, LLV5252 - Língua Portuguesa II (destinadas aos cursos de Letras), LLV5175 - Português Prático: Redação (Engenharia Elétrica, História, Biblioteconomia, Psicologia, Educação Física), LLV5176 - Português Prático - Redação II (Pedagogia), LLV5177 - Redação Técnica e Científica (Farmácia e Biologia), LLV5178 - Redação Técnica (Engenharia), LLV5185 - Redação VI (Comunicação Social - Jornalismo), LLV5212 - Redação Comercial I (Secretariado Executivo Bilingue), LLV5214 - Redação Oficial e Empresarial (Secretariado Executivo Bilingue), dentre outras. O DLLV ministrava disciplinas de ensino de produção de textos em vários cursos de graduação da UFSC, com forte inserção nos de Comunicação e Jornalismo e Secretariado Executivo Bilingue, por meio do oferecimento de várias disciplinas para esses cursos de graduação (volto a essa questão mais adiante). Além dessas disciplinas havia outras, cujo foco era o trabalho com norma-padrão escrita e com revisão de textos<sup>14</sup>.

A título de exemplificação de como se trabalhava com a produção de textos, apresento a análise de uma disciplina. A disciplina LLV5175 - Português Prático, destinada a vários cursos de graduação da UFSC, apresentava como ementa e conteúdo programático o que segue:

<sup>11</sup> Essa convergência não é novidade na década de 1980, ela já vem de décadas anteriores, basta ver o nome do centro onde está alocado o DLLV: Centro de Comunicação e Expressão (CCE).

<sup>12</sup> Não tenho a edição do livro da época, mas me baseio na edição citada pela lembrança das aulas de redação.

<sup>13</sup> À época havia a licenciatura única em Língua Portuguesa e as licenciaturas duplas, todas sob o guarda-chuva único do Curso de Graduação em Letras.

<sup>14</sup> As disciplinas de revisão de textos eram normalmente ministradas pela professora Lúcia Locatelli Flores, que também tinha um forte projeto de extensão de revisão de textos oferecido para a comunidade externa à UFSC.

EMENTA: Estudo do texto: conteúdo, linguagem e estrutura. A redação técnica e científica: tipos e características da descrição e da dissertação. Redação oficial: documentos e correspondências. Estudo assistemático de conteúdos gramaticais.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Estudo comparativo do texto técnico-científico e literário:

- finalidade
- linguagem
- estilo

Descrição técnica e científica: análise, características e produção:

- linguagem
- conteúdo
- estrutura

Dissertação: análise, características e produção

- Tipos de dissertação: expositiva e argumentativa sob a forma de ensaio curto
- linguagem
- conteúdo

estrutura: estudo do parágrafo, partículas de transição e remissão a nível micro e macro estrutural

Resumo: tipos, técnicas e produção

Relatório: tipos, técnicas e produção

Redação Oficial

Ofício

Curriculum Vitae

Requerimento e outros tipos, de acordo com as necessidades dos cursos

Gramática assistemática e técnica de enriquecimento do vocabulário, conforme as necessidades dos alunos, no decorrer do desenvolvimento das diversas atividades.

Por sua vez, as disciplinas LLV 5251 - Língua Portuguesa I, LLV5252 - Língua Portuguesa II, destinadas ao Curso de Graduação em Letras Português e licenciaturas duplas, apresentavam as seguintes ementas e conteúdos programáticos, respectivamente:

EMENTA:

Estudo da estrutura e tipologia de textos, destacando-se elementos do discurso e da textualidade. Produção de textos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Discurso, texto e enunciação (abordagem teórica com fundamentação prática)
  - 1.1 Considerações sobre a noção de texto
  - 1.2 Textualidade e coerência (a partir da desmontagem/montagem de textos)
  - 1.3 Articulação sintática do texto. Uso de conectores e operadores argumentativos - níveis macro e micro estruturais (estudo de conectores inter e intra frásicos)
  - 1.4 Textualidade e coesão. Mecanismos de coesão textual
  - 1.5 Operacionalização de paródia, paráfrase, alusão e citação
  - 1.6 Operacionalização de denotação, conotação e polissemia
2. Texto literário e texto não-literário
  - 2.1 Caracterização: conceitos e elementos distintivos
  - 2.2 Desconstrução de textos literários para construção de textos não-literários e vice-versa
3. Natureza e estrutura da narrativa
  - 3.1 Modos de narrar (narrador em 1ª e em 3ª pessoa)
  - 3.2 Modos de ordenar o tempo (uso dos tempos verbais na narrativa)
  - 3.3 Modos de citação do discurso - em textos literários e em textos jornalísticos; discursos direto, indireto e indireto-livre

- 4. Natureza e estrutura da descrição
- 4.1 Descrição literária e descrição não-literária
- 4.2 O texto narrativo-descritivo

EMENTA:

- Estudo e produção de textos técnicos e científicos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- 1. Introdução ao estudo e à Produção de Textos
  - 1.1 - Revisão assistemática de língua portuguesa I (LLV5251)
  - 1.2 - Sobre subjetividade textual
  - 1.3 - Sobre neutralidade textual
- 2. Natureza e estrutura da dissertação
  - 2.1 - Níveis de argumentação
  - 2.2 - Operadores argumentativos
- 3. Natureza e estrutura de esquema
- 4. Natureza e estrutura do resumo
  - 4.1 - Resumo indicativo ou descritivo
  - 4.2 - Resumo informativo ou analítico
- 5. Natureza e estrutura de resenha
- 6. Natureza e estrutura de fichamento de leitura
- 7. Natureza e estrutura de projeto e relatório de pesquisas (monografia)
  - 7.1 - Normatização bibliográfica

Analisando a ementa e o conteúdo programático das três disciplinas, observamos a permanência da narração, da descrição e da dissertação, mas já com a assunção de que esses tipos textuais tomados como textos concretos, em que “Tudo o que se escreve recebe o nome genérico de **redação** (ou composição). Existem três tipos de redação: **descrição**, **narração** e **dissertação**.” (Granatic, 1995, p. 8, grifo da autora), não dão conta da complexidade dos textos existentes. Assim, junto com a narração e a dissertação coexistem o resumo, o relatório, o fichamento, a resenha da esfera acadêmica, o ofício, da esfera administrativa, por exemplo. Além disso, os estudos da Linguística Textual, da Análise do Discurso e da Linguística Aplicada ecoam em tópicos como: “Discurso, texto e enunciação (abordagem teórica com fundamentação prática)”, “Considerações sobre a noção de texto” e “Textualidade e coerência (a partir da desmontagem/montagem de textos)”. Nas referências bibliográficas dessas disciplinas permanecem as obras de Othon Garcia e de Branca Granatic, citadas anteriormente, mas com acréscimo de outras representativas da época, tais como “Prática de Redação para Estudantes Universitários” (Mandrik; Faraco, 1987), “Língua Portuguesa: noções básicas para cursos superiores” (Andrade, Henrique, 1989), “Técnicas de Comunicação Escrita” (Blikstein, 1985), “Problemas de Redação” (Pécora, 1983), “Para entender o texto: leitura e redação” (Fiorin; Savioli, 1992), “A articulação do texto” (Guimarães, 1988), “Como escrever textos” (Serafini, 1987).

Começam a intercambiar os termos “redação” e “texto”, que refratam de algum modo os estudos do texto, seja da área da Linguística Textual ou da área da Linguística Aplicada, em que vai se observando a mudança da perspectiva da “redação” para a “produção textual”, termo cunhado por Geraldi João Wanderley (1997), e que não se refere, como diz o autor, a uma mera troca terminológica, mas a uma mudança de perspectiva de ensino de textos, seja na educação básica, seja no ensino superior: não mais produzir textos para a escola, mas textos na escola, o que quer dizer: textos que tenham lastro nas práticas de linguagem. Ademais, se na década de 1980 a disciplina de produção de textos oferecida ao Curso de Graduação em Letras chamava-se “Teoria e Prática de Redação”, agora o foco deixa de ser o conteúdo da disciplina, ou seja, a produção de redações, e volta a ter o nome da língua: “Língua Portuguesa I”, “Língua Portuguesa II”, em que se segue a lógica da língua vista em sua imanência. Na sequência, o estudo era a fonética e a fonologia, a morfologia, a sintaxe etc. São as ressonâncias teóricas dominantes que se refratam nas disciplinas.

Também na década de 1990 é criado o curso de Bacharelado em Secretariado, como forte inserção do DLLV na matriz curricular, por meio de inúmeras disciplinas, dentre as quais listo apenas algumas: LLV5212 – Redação Comercial I, LLV 5224 – Produção

Textual I, LLV5225 – Produção Textual II, LLV 5227 – Produção Textual IV. Como podemos observar no nome das disciplinas, em cujos programas de ensino há referências a obras de João Wanderley Geraldi e de Ingedore Koch, por exemplo, nelas há agora a presença forte dos estudos em torno do texto, da argumentação, do ensino e aprendizagem de língua portuguesa na educação básica, seja pela pesquisa na Linguística Textual, na Linguística Aplicada ou em outras áreas, muito embora em seu conteúdo programático haja tanto essa mudança quanto a permanência das concepções do ensino da redação. Trago para ilustração a disciplina LLV 5201 - Produção Textual (Letras)<sup>15</sup>, em que agora se sobressai uma concepção de ensino de textos (vista como “produção textual” e não mais como “redação”); a argumentação, que vai reverberar na tipificação de textos (texto argumentativo); junto com a presença não mais da dissertação, mas do texto dissertativo-informativo e de opinião, segundo a ementa, objetivos e o conteúdo programático:

EMENTA:

Aspectos do texto argumentativo.

OBJETIVO:

Ao final do semestre, o aluno deve ser capaz de produzir textos dissertativos-informativos e de opinião - em situações reais de sua vida acadêmica.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Texto dissertativo: classificação, análise, características e produção.

Argumentação e contra-argumentação: definição, recursos argumentativos, procedimentos contra-argumentativos, defeitos comuns na argumentação, prática de argumentação e contra-argumentação.

3. Ensaio: estrutura e produção.

4. Coesão textual.

O foco agora não está mais na redação, mas na produção de texto, em que ecoa a posição de João Wanderley Geraldi sobre a diferença conceitual entre redação e produção textual, como já comentado. São assuntos de estudo a argumentação e a coesão textual, temas de pesquisa da Linguística Textual, e a produção do ensaio, um texto específico das esferas acadêmica e científica. Ao mesmo tempo, permanece o estudo do texto dissertativo. Nas referências, permanecem também obras como “Técnicas básicas de Redação” e “Comunicação em Prosa Moderna”; mas como novidade há a presença das obras “A Coesão Textual” e “Coerência Textual”, ambas da professora Ingedore Koch, expoente dos estudos em Linguística Textual, “Prática de texto”, de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza.

Ainda sobre o ensino da produção de textos no DLLV na primeira metade da década de 90, gostaria de ressaltar dois aspectos relevantes: a obra “Redação: o texto técnico-científico e o texto literário, dissertação, descrição, narração, resumo, relatório”, de autoria de Lucia Locatelli Flôres, Lucia Maria Nassib Olímpio e Natália Lobor Cancelier, professoras do DLLV, publicado pela Editora da UFSC e cuja primeira edição é de 1992; e o Laboratório de Redação (LABORE).

O livro acima mencionado, embora tenha sua primeira edição como 1992, a introdução elaborada pelas autoras é assinada com a data de 1990. Ele é fruto do trabalho de alguns dos professores que ministravam a produção de textos na UFSC em anos anteriores e durante toda a década de 1990. Esse livro foi usado como referência para o ensino da produção textual na UFSC durante muitos anos. Se, de um lado, ele ainda se apoia na tipologia abstrata da narração, descrição e dissertação, por outro lado, avança para a compreensão de sua incapacidade de dar conta da produção textual escrita na Universidade. Assim, podemos destacar dois aspectos relevantes: a visada para textos que os estudantes deveriam produzir no seu percurso acadêmico, como a produção de resumos e relatórios; o processo de ensinar a produzir textos, elaborado em suas etapas. A título de ilustração, no caso do resumo, há a discussão dos diferentes resumos e a apresentação de técnicas para elaborar resumos, que vão desde a leitura inicial do texto a ser resumido, ao processo de sublinhar as partes principais de um texto, à elaboração de esquemas a partir dos sublinhados, até chegar na produção da versão final do resumo.

<sup>15</sup> No Sistema Acadêmico de Graduação da UFSC a disciplina está registrada como sendo aprovada no ano de 1999. No ano de 1998 o curso de Graduação em Letras – Português passou a ter sua nova matriz curricular. Não sei precisar se esta disciplina era obrigatória ou optativa, sendo que achei os dois registros. Outrossim, percebemos que na primeira década de 1990 temos as disciplinas LLV 5251 - Língua Portuguesa I, LLV5252 - Língua Portuguesa II e na segunda metade LLV 5201 - Produção Textual. Para maior precisão desses dados seria necessária uma pesquisa acerca das reformas curriculares do Curso de Graduação em Letras.



O LABORE foi um projeto de extensão criado pela professora Natália Lobor Cancelier e aprovado no Colegiado do DLLV em 2 dezembro de 1992. Era um projeto destinado ao ensino e aprendizagem da produção de textos da qual podiam participar alunos, professores, servidores da UFSC, bem como pessoas da comunidade externa, desde que houvesse vagas. Outros docentes do DLLV participaram desse projeto, inclusive eu, seja na ministração de aulas, seja na elaboração de atividades, que compuseram um acervo para o ensino da produção de textos. Do que me lembro, havia dois tipos de atendimento: turmas com foco específicos, como: estudo e produção de resumos, de contos, de resenhas. E atendimento plantão, disponível uma ou duas horas por semana, em que um professor atendia alunos, professores e servidores da UFSC em alguma necessidade específica imediata. Lembro de um atendimento em especial: um aluno de graduação em Biologia veio desesperadamente pedir ajuda para a reelaboração de seu resumo de pesquisa em Iniciação Científica, a ser submetido a um congresso da área. Segundo o estudante, o orientador dissera que o resumo estava ruim, porém na visão dele estava bom, porque não tinha erros de escrita e de norma-padrão. Logo, não sabia o que alterar. Li e era visível o problema. O texto produzido pelo graduando não era um resumo a ser submetido a um evento científico, mas um texto escolar com características enciclopédicas: o que são bactérias<sup>16</sup>, tipos etc. Indaguei se para onde ela ia as pessoas não saberiam o que era uma bactéria. Perguntei sobre o projeto dele, como o estava desenvolvendo, qual a finalidade de ir ao evento, o que queria apresentar da pesquisa em desenvolvimento. Escrevemos o resumo e ele não mais voltou. Havia dado certo. Mesmo não estando ainda no horizonte imediato as pesquisas sobre gêneros do discurso no ensino da produção textual, a assunção do texto em sua dimensão social já aproximava o trabalho com a produção de textos com a sua situação de interação, considerando os gêneros, bem como os participantes imediatos da interação. Com a aposentadoria da professora Natália, assumiu a coordenação do projeto a professora Heloisa Prospero (não sei precisar se isso aconteceu em 1993 ou 1994). Em março de 1995, com a saída para o doutoramento da professora Heloisa, eu assumi a coordenação geral do LABORE até início de 1997, quando eu também me afastei para cursar o doutorado. Quando retornei do doutorado, no início de 2001, o LABORE havia sido desativado e desmontado: a sala, o mobiliário e os computadores haviam sido destinados a outros fins e parte do acervo estava empilhado, em péssimo estado, num pequeno depósito.

No que se refere às disciplinas, de modo geral ainda permaneciam as mesmas destinadas aos cursos de graduação, mas com oferta para menos cursos. Junto com elas, havia agora a disciplina LLV5603 – Produção Textual Acadêmica I. No meu memorial, há registro de que ministrei essa disciplina no segundo semestre de 2001. Segundo dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFSC, no ano de 2002 essa disciplina passa a ser ofertada, a partir de março de 2002, para os cursos de Graduação de Secretariado, Biblioteconomia, Engenharia Elétrica, Engenharia Eletrônica, Ciências Contábeis, Fonoaudiologia<sup>17</sup>. Junto com essa disciplina, havia mais uma optativa, LLV5610 – Produção Textual Acadêmica II e outra obrigatória para o Bacharelado em Letras: Português, LLV5955 – Metodologia do Trabalho Acadêmico.

Como podemos observar no próprio nome das duas primeiras disciplinas, agora o foco está no ensino e aprendizagem da produção de textos das esferas acadêmica e científica, como comprovam, além do nome das disciplinas, a ementa, os objetivos e o conteúdo programático das duas primeiras disciplinas, respectivamente:

EMENTA:

Estudo e produção de textos técnico-científicos relevantes para o desempenho das atividades acadêmicas, tais como: resumo, resenha, artigo e seminário.

OBJETIVOS:

Ao final do semestre, espera-se que o aluno seja capaz de:

- a) produzir resumos informativos;
- b) produzir resenhas críticas e descritivas;
- c) produzir artigos científicos;
- d) produzir seminários.

<sup>16</sup> Pode ser que minha memória me traia e não eram as bactérias que ele procurava nas areias da praia da Joaquina. De todo modo, eram seres microscópicos.

<sup>17</sup> No Programa da disciplina consta que é disciplina obrigatória para esses cursos e optativa para Letras. Não sei precisar quando passou de optativa para obrigatória para o Curso de Graduação em Letras, ou se há erro no programa de ensino. No próprio sistema há registro de que ministrei essa disciplina para o Curso de Graduação em Letras no primeiro semestre de 2002 e, do que me lembro, era uma disciplina obrigatória. Atualmente, o código desta disciplina para outros cursos, que não o de Letras – Português, é: LLV7801 – Produção Textual Acadêmica.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- 1 Estratégias de produção de textos acadêmicos:
  - 1.1 Citação formal: normas e produção de intertextos.
  - 1.2 Paráfrase: características, análise e produção.
  - 1.3 Informação e documentação: elaboração de referências.
- 2 Ficha de apontamentos: características, análise e produção.
- 3 Resumo: características, análise e produção.
- 4 Resenha: características, análise e produção.
- 5 Artigo científico: características, análise e produção.
- 6 Seminário: características e produção.

EMENTA:

Estudo e produção de textos técnico-científicos relevantes para o desempenho das atividades acadêmicas, tais como: projeto de pesquisa e monografia.

OBJETIVOS:

Ao final do semestre, o aluno deverá ser capaz de:

- a) buscar e utilizar fontes de informação gerais e especializadas (impressas e eletrônicas);
- b) produzir projetos científicos;
- c) produzir trabalhos acadêmicos: trabalho de conclusão de disciplina, TCC e similares.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- 1 A produção e a circulação do discurso científico.
- 2 Os gêneros do discurso da esfera acadêmica/científica.
- 3 Estratégias de produção de textos acadêmicos:
  - 3.1 Ficha de apontamentos.
  - 3.2 Resumo (abstract).
  - 3.3 Citação formal: normas e produção de intertextos.
  - 3.4 Paráfrase: características, análise e produção.
  - 3.5 Informação e documentação: elaboração de referências.
- 4 Projeto de pesquisa: características, análise e produção.
- 5 Trabalhos acadêmicos: características, análise e produção.

As disciplinas passam a trabalhar com o ensino e aprendizagem da produção textual tomando como norte as práticas de linguagem das esferas acadêmica e científica, incluindo as práticas de estudo dos graduandos, notadamente voltada para os gêneros *resumo*, *resenha*, *artigo*, *seminário*, *projeto de pesquisa*. Os estudos dos gêneros do discurso, tanto no âmbito da Linguística Aplicada quanto da Linguística Textual, também passam a embasar teoricamente essas disciplinas, estando citados nas referências: “BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277 - 326.; e “MOTTA-ROTH, D. Gêneros discursivos no ensino de línguas para fins acadêmicos. In: FORT-KAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga (Org.). Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000. p. 167-184”.

A questão da norma-padrão escrita<sup>18</sup> e dos aspectos notacionais passam a ser trabalhados nos textos dos graduandos. Ademais, o trabalho do ensino da oralidade, presente na década de 1970 e que saiu de cena na década de 1980, agora volta a ser objeto de ensino. Não obstante, vista de um outro lugar teórico. Na década de 1970, na disciplina LLV1101 Português I-A havia um tópico voltado para a oralidade, entendida como “Expressão oral: dicção, entonação e leitura.”, ou seja, o foco estava na fala: dicção, entonação e leitura/oralização do texto escrito. Agora o foco está na prática oral: ausculta e produção de seminários, que envolvem mais do que a fala em si. É a prática social, uma prática oral, que é objeto de ensino e aprendizagem.

<sup>18</sup> Permanece uma disciplina de uso da norma-padrão escrita obrigatória para o Curso de Secretariado e optativa para Letras – Português.

Nesse processo de transição teórica, paulatinamente, as diversas disciplinas de produção textual oferecidas para outros cursos de graduação são assumidas pela disciplina LLV5603 – Produção Textual Acadêmica I. As lentes agora estão nas práticas de linguagem da/na esfera acadêmica, cabendo ao docente adequar o programa de ensino às especificidades do curso de graduação: por exemplo, a produção de resenhas pode ser uma prática de linguagem relevante para um curso, mas não para outro; bem como às necessidades dos graduandos da turma.

Na matriz curricular do Curso de Graduação em Letras – Português de 2007, houve a criação de uma disciplina específica para esse curso, LLV7003 – Produção Textual Acadêmica I, que é a disciplina vigente ainda hoje para esse curso<sup>19</sup>:

EMENTA:

Estudo e produção de textos técnico-científicos relevantes para o desempenho das atividades acadêmicas, tais como: resumo, resenha, artigo e seminário. Prática Pedagógica.

OBJETIVOS:

Ao final do semestre, o aluno deverá ser capaz de reconhecer e distinguir diferentes gêneros discursivos, em suas particularidades configuracionais e de produção e circulação, produzindo, com apropriação formal e funcional, resumos, fichamentos, resenhas e artigos acadêmicos, bem como produzindo textos para participação em seminários.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Proficiência em leitura e proficiência em produção textual – relações implicacionais.
2. Gêneros textuais/discursivos: uma discussão conceitual.
3. Fatores de textualidade implicados na formação do leitor e do produtor de texto proficientes.
4. Citações no texto acadêmico como mecanismos de intertextualidade – normalizações da ABNT.
5. O resumo na atividade acadêmica – normalizações da ABNT.
6. O fichamento na atividade acadêmica – normalizações da ABNT.
7. Seminário
8. Resenha – normalizações da ABNT.
9. Projeto de pesquisa – normalizações da ABNT.
10. Artigo acadêmico – normalizações da ABNT.

Não há alterações na disciplina em seu nome e em sua ementa. Não obstante, no conteúdo programático há alterações: um tópico dedicado à leitura, para a qual se volta a atenção, ou seja, a necessidade do trabalho com a leitura de textos acadêmicos; outro aos gêneros textuais/discursivos em uma discussão conceitual; outro aos “fatores de textualidade”; e ainda há a ênfase na ABNT em cada um dos tópicos de ensino e aprendizagem de textos de um dado gênero do discurso. Esse recuo, por exemplo, à Linguística do Texto de 1980, a abordagem conceitual/teórica acerca dos gêneros e ênfase na ABNT (que antes figurava apenas nas referências obrigatórias), mostra as idas e vindas que as disciplinas sofrem, que é refração das concepções dos docentes que compõem as comissões de reformulação de disciplinas e matrizes curriculares.

Analisando o percurso do ensino da produção textual na universidade no período de quase 40 anos, já destaquei a mudança teórica que ocorreu na concepção de linguagem, de texto, de ensino e aprendizagem da produção de textos, em que se percebe o movimento do ensino da tipologia textual para o ensino das práticas de linguagem, tomando como norte os gêneros do discurso das esferas acadêmica e científica. Deixa de haver um conjunto de várias disciplinas específicas voltadas para o uso da norma-padrão e para os aspectos notacionais, que passam a ser abordados nos textos dos graduandos<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> O projeto pedagógico e seu currículo de 2007 ainda é o vigente. No entanto, no projeto pedagógico de 2007, as disciplinas foram propostas para 15 semanas semestrais, o que teve de ser ajustado recentemente, obrigando as disciplinas a terem novos códigos. No caso da disciplina em discussão, o código agora é LLV8002 - Produção Textual Acadêmica I. Para os outros cursos, a disciplina aparece atualmente com o código: LLV7801- Produção Textual Acadêmica. Além desta, o DLLV oferece a disciplina LLV7802 Leitura e Produção do Texto para o curso de Arquivologia e uma disciplina sobre norma-padrão.

<sup>20</sup> Permanece disciplina optativa de norma-padrão escrita.

Nesse percurso cronológico, preciso registrar a criação do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA)<sup>21</sup> pela professora Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e por mim em 18 de agosto de 2009, com o objetivo de unificar atividades de pesquisa, ensino e extensão, no âmbito da pesquisa aplicada em linguagem, pautadas em uma concepção de língua como objeto social, do qual participam professores do DLLV e de outros departamentos da UFSC e sua importância para o ensino da produção textual na UFSC, justamente porque a produção textual no ensino superior é um de seus projetos de pesquisa. Faz parte também do núcleo o projeto de extensão “Laboratório de Escrita Acadêmica e Leituras” (LBEAL)<sup>22</sup>.

Por fim, não há como não registrar questões políticas externas à universidade, mas que a afeta, e políticas internas, departamentais, que afetam sobremaneira os currículos dos cursos, muitas vezes à revelia dos documentos oficiais de ensino de graduação e dos graduandos reais que chegam ao ensino superior. Como comentei, ao retornar do meu doutorado, o LABORE havia sido desativado. Ademais, professores haviam se aposentado e outros foram se aposentado e as vagas não foram repostas, pela política federal da época, que era de sufocamento das universidades pela quase ausência de concursos. Isso fez com que muitas turmas, de diversos cursos, ficassem a cargo de professores substitutos. Políticas internas ao departamento também diminuíram vagas de concurso na área, pelo remanejamento de vagas para outras subáreas da Linguística. Também houve uma política departamental, mormente acampada e defendida por docentes que não pesquisavam sobre o tema, bem como não ministravam disciplinas de produção textual, para retirar as disciplinas de produção textual de outros cursos, com argumentos muitas vezes não ditos e outras vezes explicitados como: “os professores concursados não permanecem nas vagas”, “os professores não dão conta das disciplinas porque também querem dar aula na pós-graduação”, “não é papel do departamento ensinar a escrever”. Isso fez com que muitos cursos de graduação tivessem de tirar as disciplinas de produção textual e/ou língua portuguesa de sua matriz curricular, por terem seus pedidos ao DLLV negados, ou passassem a oferecer a disciplina com códigos de outros departamentos. Todos são argumentos que não se sustentam, porque os professores se no passado não permaneciam na produção textual era porque não tinham formação na área (os concursos eram generalistas); é política da universidade a articulação da graduação com a pós-graduação, o que dá o direito a todos os professores de também atuarem na pós-graduação, de modo que não há razões para a manutenção desse argumento; se sobram disciplinas para além da carga dos docentes que atuam na área, há visivelmente falta de professores dessa área.

Uma política do governo federal que foi de suma importância para o ensino da produção textual na UFSC foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>23</sup>, que tinha como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, sendo que uma das medidas adotadas para esse fim foi a criação de novas vagas para a carreira docente. Para atender a ampliação de turmas e cursos na UFSC, esta destinou inicialmente 4 vagas e depois mais 2 para o DLLV atender especificamente as demandas de produção textual nos cursos de graduação da UFSC em que os colegiados de curso, amparados nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Superior, solicitavam disciplina ao DLLV. Assim sendo, fora elaborados concursos pela subárea da Linguística Aplicada e com pontos de concurso voltados especificamente para a pesquisa e para o ensino e aprendizagem de leitura e produção textual na universidade.

Esse projeto federal foi importante, uma vez que recompôs minimamente o corpo docente que atua na área, bem como fortaleceu a pós-graduação com pesquisas no campo da LA, dentre elas a pesquisa em ensino e aprendizagem de leitura e produção textual na universidade e na educação básica. Outra política da UFSC para atender as demandas de aprendizagem da leitura e da produção textual na universidade deu-se através da criação do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação e Educação Básica (PROGRAD) e desenvolvido pela Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico (CAAP) desde 2013, cujo objetivo é oferecer atividades que favoreçam a permanência e a qualidade dos processos formativos dos graduandos, atendendo suas necessidades de aprendizagem. Dentre as atividades de apoio estão cursos de leitura e produção textual, ministrados por pós-graduandos sob a supervisão de um professor<sup>24</sup>.

<sup>21</sup> Disponível em: <https://nela.cce.ufsc.br/>

<sup>22</sup> Coordenado pelo professor Sandro Braga, integrante do NELA.

<sup>23</sup> O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e foi uma das ações que integraram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

<sup>24</sup> O projeto desde logo depois de sua origem é supervisionado por professores do NELA.

Finalizando, nessa retrospectiva de quase 40 anos em que relembro e avalio a questão da leitura e da produção de textos na UFSC, embora tenha se alterado o nome das disciplinas, algumas finalidades, bem como a perspectiva teórica acerca da leitura, da produção textual e do ensino da leitura e da produção textual no ensino superior, a importância do ensino e aprendizagem da produção textual na universidade é indiscutível para os cursos de graduação, seja na UFSC, seja em outras instituições de ensino superior. O domínio das práticas de linguagem específicas das esferas acadêmica e científica, que lhes são próprias e que não são objeto de ensino e aprendizagem na Educação Básica, bem como o acesso recente de estudantes ao ensino superior que vêm predominantemente da cultura oral, de grupos sociais com pouco acesso à cultura letrada ou de trajetórias escolares marcadas por interrupções constantes, justificam a presença do ensino de leitura e produção textual no ensino superior.

**RAP: Dando continuidade, para você, tendo em vista sua abordagem de estudos e de pesquisa, quais são as principais orientações teórico-metodológicas para o trabalho com as práticas de linguagem na esfera acadêmica?**

**Rosângela Hammes Rodrigues:** Ao responder à questão anterior, de certo modo deixo indícios do lugar teórico em que me situo e é a partir dele que pesquiso e atuo no ensino e aprendizagem das práticas de linguagem na universidade. E o faço sob a ética da responsabilidade do olhar para os nossos estudantes reais que vêm para a universidade. Portanto, situo o lugar do ensino e aprendizagem das práticas de linguagem a partir de dois pontos de observação. A universidade é uma esfera social com suas interações particulares, logo, com suas práticas sociais e de linguagem. Essas práticas não são objeto de ensino e aprendizagem na Educação Básica, ainda que esta, no componente curricular Língua Portuguesa preveja o trabalho com as práticas de divulgação científica (que ficam no entremeio da ciência e da comunicação/jornalismo) e com as práticas de estudo escolares.

Desse modo, o estudante, ao entrar na universidade se depara com práticas de estudo e de pesquisa que lhe são novas e cuja falta de domínio lhe são caras. Como escrever resumos para eventos, como ler textos científicos atentando para a diversidade de correntes teóricas, como escrever textos científicos com seu gerenciamento de vozes, por exemplo? Muitos graduandos nas fases iniciais tendem, inclusive, a cometer plágios involuntários por desconhecerem os princípios éticos da pesquisa e de sua citação nos textos científicos. Disciplinas que trabalham com o ensino e aprendizagem das práticas de linguagem do ensino superior constroem conhecimentos que garantem a interação dos graduandos nessas novas práticas de linguagem e seus gêneros do discurso (ou nessas novas práticas de letramento, de uma outra perspectiva teórica).

Assim sendo, a orientação teórica a guiar o ensino das práticas de linguagem nas esferas acadêmica e científica é justamente a que lida com uma concepção de linguagem como prática social. Essa concepção de linguagem (e como correlato uma concepção de sujeito sócio-histórico) é o lastro para o ensino das práticas de linguagem. Nessa concepção, vamos considerar que essas duas esferas sociais têm suas interações sociais, com suas práticas de linguagem e seus gêneros do discurso, das quais os graduandos começam a participar quando entram na graduação. O foco, então, vai ser em práticas pedagógicas que mediem a interação do graduando nessas novas situações de interação. As lentes estão no discurso científico e em sua textualização oral e escrita, que reverberam em ações pedagógicas cujas elaborações didáticas de aulas de leitura e produção textual têm no seu horizonte esse discurso, em que entram em cena seus gêneros do discurso e seus modos de textualização (aí incluída também a questão dos aspectos notacionais da escrita e da norma-padrão). Por exemplo, o trato com o discurso do outro e sua textualização, inclusive como se marca na escrita, no discurso científico é diferente do de outras esferas. Como comentado, sem essa aprendizagem, o estudante pode cometer plágios involuntários, não perceber diferentes correntes teóricas com sua metalinguagem etc. Se são novas práticas sociais, as práticas de linguagem dessas interações, quando tomadas como objetos de ensino e aprendizagem fornecem conhecimentos interacionais, de texto e de língua que facultam ao graduando a interação por essas novas práticas.

**RAP: Em sua opinião, para o professor contemporâneo, quais os desafios com o trabalho com a leitura e a produção de textos na universidade?**

**Rosângela Hammes Rodrigues:** Vou me ater a alguns desafios inerentes à área de pesquisa e ensino de leitura e produção textual na universidade. O primeiro, já destaquei na resposta anterior, que é formação para o domínio das práticas de linguagem da esfera acadêmica/científica. E aqui cabe um comentário a parte, a questão da esfera científica e seu desdobramento nas práticas de ensino, que comumente chamamos de esfera acadêmica, como o diálogo entre o ensinar, aprender e o fazer científico na universidade.

Assim, as práticas de ensino de leitura e produção textual permeiam esses dois espaços, o acadêmico e o científico. Essa é a perspectiva de ensino de leitura e produção textual na graduação aqui na UFSC e de muitas universidades hoje.

Mas há ainda outro desafio, para o qual não se tende a olhar, ou se o olhar se volta para ele, é visto axiologicamente de modo negativo. Trata-se dos casos em que os graduandos ainda não consolidaram práticas de leitura e de produção de textos, que culminam em não apropriação da textualidade, de aspectos notacionais da escrita, de falta de domínio da norma-padrão escrita, de não entendimento do gerenciamento de vozes, seja na leitura de textos, seja na produção de textos. Podemos partir de um mundo abstrato, ideal, e afirmar que os egressos do ensino médio deveriam chegar ao ensino superior com domínio das práticas de leitura e de escrita tomadas como objetos de ensino na educação básica, que consolidaria as questões de gerenciamento de vozes, da textualidade, dos aspectos notacionais da escrita etc. A questão é que a realidade se impõe. Entre o mundo ideal, do que queremos, desejamos e o mundo real estão os sujeitos reais e as muitas refrações que tendemos a ignorar. Não obstante, se somos guiados pela ética da responsabilidade, não podemos ignorar esses sujeitos reais, sob risco de mantermos as desigualdades sociais, seja pela exclusão motivada pelo abandono do curso de graduação, seja pelo sofrimento dos estudantes, causado pela omissão de quem poderia construir as pontes entre o sujeito idealizado e os que frequentam efetivamente as universidades.

Vamos à questão mais premente, o domínio da produção de textos. O alerta sobre a falta de domínio da produção escrita de muitos vestibulandos, feito nas décadas de 1970 e 1980, ainda perdura. A escola de educação básica tem mudado, mas muito lentamente e ainda temos muitos gargalos no ensino das práticas de linguagem nessa etapa de ensino, por diversas razões, dentre elas a concepção do que é uma aula de língua portuguesa, que remonta ao século passado e assim tende a permanecer (apesar de muitas pesquisas sobre o tema, que muito lentamente penetram na prática escolar e com ela dialogam). Também as questões sociais não podem deixar de ser levadas em conta quando observamos a escolaridade da população brasileira bem como sua interação nas diferentes esferas sociais (ou interação em práticas letradas, fechando para as práticas de letramento). E nessa questão toda não me refiro à norma-padrão (ou norma culta, a depender da visada teórica), embora ela também esteja nesse horizonte (afinal, as práticas sociais das esferas acadêmica e científica são mediadas por uma variedade linguística, a culta, mais marcada nos textos escritos). Assim sendo, ou o ensino superior ignora a realidade, ou pensa em ações que consolidem as práticas de leitura e produção textual de seus graduandos. Muitas pesquisas tendem a chamar esse olhar para a produção textual no ensino superior como função reparadora ou compensatória. Não creio que a produção textual no ensino superior deva ter essa função. Mas também não podemos denegar a realidade, que se impõe. No mínimo essa questão precisa ser abordada nas disciplinas de leitura e produção textual de textos acadêmicos, se não quisermos denegar a realidade de muitos de nossos graduandos em sala de aula<sup>25</sup>.

### **RAP: Hoje, na UFSC, quais os desafios?**

**Rosângela Hammes Rodrigues:** Há alguns desafios. O primeiro é não apenas manter, mas ampliar o quadro de professores que atuam na área de ensino de leitura e produção textual na universidade para dar conta das demandas dos cursos de graduação. Além disso, há o desafio para a manutenção de concursos específicos para esse fim. A delimitação de área e subárea nos concursos no passado recente ajudou a compor um quadro de docentes que pesquisam sobre o tema ou em áreas afins, bem como permanecem nessa área de conhecimento, o que alavancou projetos de pesquisa na pós-graduação sobre o tema do ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual, por exemplo. Hoje o DLLV conta com um grupo de docentes efetivos que atuam nessa área no ensino, na pesquisa e na extensão, o que é desejável seja para o ensino de leitura e produção textual na universidade, seja pela coerência da pesquisa/ensino/extensão, seja para o que se quer de uma atuação de um professor em uma universidade.

<sup>25</sup> Sobre o ensino da leitura e produção textual no ensino superior, ou de português no ensino superior, numa denominação mais ampla, cito a dissertação de Márcio José Pereira de Camargo, “Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções” (2009). O autor analisa um conjunto de programas de ensino de cursos de graduação em que a linguagem não é objeto de estudo teórico (Letras e Pedagogia, por exemplo) de várias universidades brasileiras. Alguns dos resultados da pesquisa: as grandes universidades públicas de referência em ensino e pesquisa tendem a ter menos disciplinas de ensino de produção textual/português, enquanto as universidades privadas (especialmente as menores, as regionais) tendem a ter mais disciplinas. Este dado pode levar a várias outras questões, mas uma chama a atenção: de um modo geral, que classes sociais frequentam os cursos das universidades públicas de referência em ensino e pesquisa (e aqui ainda há muita diferença entre diferentes cursos)? E as universidades privadas, especialmente as de pequeno porte, e as regionais? Ao invés de pensar em educação compensatória, o olhar pode não estar para a realidade vivida pelos graduandos desses cursos, com menos acento depreciativo acerca do conteúdo programático dessas disciplinas? O autor chega à conclusão que os programas de disciplina dos cursos se orientam para três vertentes, que podem estar juntas num mesmo programa: discursivo-textual (que é a visão que defendi na pergunta anterior); reparadora/compensatória (que levanto aqui nesta resposta, mas sem esse axiologia negativa); instrumental ou tecnicista (que olha a língua como apenas um instrumento a se apropriar, como no caso da norma-padrão, ou ainda quando o curso pensa a disciplina com instrumentalização para o trabalho. Esta era uma demanda também atendida pelo DLLV em décadas passadas, como comentei: o DLLV ministrava disciplinas de formação profissional para os cursos de Jornalismo e de Secretariado Executivo. Podemos pensar essa formação como instrumentalização apenas, em cuja nomeação já há uma valoração depreciativa; ou como uma prática de linguagem que o graduando precisa dominar no mundo do trabalho. A graduação também não forma para o mundo do trabalho? Não há posição neutra, reitero).

Outro desafio é na área de ensino das práticas de linguagem. De um lado, temos professores dos cursos onde atuamos que muitas vezes têm uma visão distorcida do que é o ensino das práticas de linguagem na universidade, reverberando concepções alicerçadas numa visão mais geral de ensino de língua portuguesa, reflexo em parte da tradição do ensino de língua portuguesa na educação básica, em que o foco recai exclusivamente no ensino da norma-padrão (muitas vezes alicerçada no certo e no errado) ou na crença de que se ensina a escrever por meio de macetes, sem considerar todo o processo de apropriação de uma prática de linguagem. Essas concepções podemos ver refratadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), como, por exemplo a do Curso de Engenharia, em que uma das competências e habilidades é “comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica”, a ser desenvolvida no núcleo de conteúdos básicos, no tópico “Comunicação e Expressão”, que remonta ao ensino da produção de textos das décadas de 1960/1970. Em outros documentos pode aparecer por meio de “Língua Portuguesa”, como é o caso da DCN de jornalismo, “Dominar a expressão oral e a escrita em língua portuguesa”, que remete ao componente curricular da educação básica, responsável pelo ensino da leitura, escuta e da produção de textos. Hoje, com os desdobramentos dos estudos na área de leitura e produção de textos, há necessidade de negociação com esses cursos, para entender qual o objetivo do curso e da nossa atuação. No caso das práticas de linguagem que fazem parte da formação profissional futura dos graduandos, hoje vemos uma mescla nas universidades: em algumas, essas disciplinas de formação profissional são ministradas por professores de Linguística Aplicada (ou não) e em outras por professores da área de conhecimento majoritária do curso. É o que vemos hoje no curso de Jornalismo da UFSC. No passado, o DLLV tinha forte inserção nesse curso. Hoje professores do curso ministram disciplinas de produção de textos jornalísticos (a formação profissional a que já me referi em respostas anteriores e que considero da competência dessas áreas); e inclusive a produção de textos acadêmicos aqui na UFSC, muito provavelmente pelas políticas passadas do DLLV de não querer ministrar essas disciplinas, ainda que previstas nas DCN.

Por fim, nesse diálogo, entender o que une essas demandas nos cursos de graduação e o que as diferencia é um desafio, de modo a adequar as disciplinas aos graduandos desses cursos. Mesmo trabalhando com as práticas de linguagem acadêmicas, como comentado, elas tendem a ter especificidades em cada área de conhecimento, que não podemos denegar.

#### **RAP: Na sua opinião, qual o futuro da ‘leitura e produção de textos’ na universidade?**

**Rosângela Hammes Rodrigues:** Hoje vemos em plena expansão as pesquisas sobre ensino e aprendizagem da leitura e produção textual na universidade, ou, de modo mais abrangente, o ensino e aprendizagem das práticas de linguagem na universidade. São objetos de pesquisa as práticas de linguagem científico-acadêmicas e as de divulgação científica, indispensáveis para termos conhecimento teórico dessas práticas, que incidirão nas pesquisas sobre elaboração didática das práticas de linguagem (ausculta, leitura, produção textual) na universidade.

Cito como exemplos as pesquisas desenvolvidas no NELA aqui na UFSC, já mencionadas em respostas anteriores, e no Grupo de Trabalho Gêneros Textuais/Discursivos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), que pesquisa sobre a temática e cujos resultados reverberam em publicação de livros, seja de resultados de pesquisa, seja para uso na graduação, pelos autores dessas pesquisas; ou em eventos nacionais e internacionais. Cito, a título de ilustração, três projetos: o projeto de pesquisa da professora Vera Lucia Lopes Cristóvão “Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA): compreensão e produção textual na Educação Superior”, desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina (UEL); o projeto “Laboratório de Leitura e Escrita Acadêmica”, desenvolvido pela professora Bárbara Melo, na Universidade Estadual do Piauí UESPI), os projetos de pesquisa e extensão, respectivamente, “Gêneros acadêmicos e as diferentes formas de construção do conhecimento” e Ateliê de Textos Acadêmicos, desenvolvido pela professora Regina Celi Mendes Pereira Da Silva na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

São essas pesquisas que lastreiam a leitura e a produção de textos na universidade, em uma concepção de ensino das práticas de linguagem científico/acadêmicas.

## REFERÊNCIAS

FLÔRES, L. L.; OLIMPIO, L. M. N.; CANCELIER, N. L. *Redação: o texto técnico/científico e o texto literário*. Florianópolis: EDUFSC, 1992.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. *In*: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-24.

GRANATIC, Branca. *Técnicas de Redação*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.



Recebida e aceita em 09/04/2024.